

Weigand, Gabriele

Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs

Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 48-54. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Weigand, Gabriele: Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 48-54 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91292 - DOI: 10.25656/01:9129

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91292>

<https://doi.org/10.25656/01:9129>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

Editorial: Ach die Werte! Zum Geleit <i>Ingmar Ahl</i>	4
Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs <i>Gabriele Weigand, Armin Hackl, Olaf Steenbuck</i>	6
»Gut« sein: Theorie und Praxis von Wertediskursen <i>Regina Ammicht Quinn</i>	12
Konzepte schulischer Werteerziehung <i>Armin Hackl</i>	19
Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie. Zur Aktualität des Personbegriffs <i>Walter Schweidler</i>	26
Person und Begabung <i>Gabriele Weigand</i>	32
Schule personalisieren – ein Plädoyer für eine neue Schulkultur <i>Armin Hackl</i>	39
Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs <i>Gabriele Weigand</i>	48
(Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell <i>Victor Müller-Oppliger</i>	55
Gestaltpsychologie und Begabungsförderung <i>Marianne Soff</i>	69
Was ist Begabung? Eine Reflexion zum Begabungsdiskurs <i>Christine Koop</i>	78
Impressum	83

Gabriele Weigand

Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs

Die öffentliche Diskussion über Begabung ist mittlerweile über 100 Jahre alt, aber nach wie vor herrscht Uneinigkeit, was unter dem Begabungsbegriff zu verstehen ist. Die begrifflichen Differenzierungen aufgrund unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und methodischer Zugänge – einerseits die philosophisch-hermeneutische Perspektive des Bildungsbegriffs, andererseits der empirische Zugang zum Begabungsbegriff – gehören bis heute weitgehend getrennten Diskursen an. Diesen Diskursen entsprechend lässt sich der Begabungsbegriff auf zwei unterschiedliche Traditionen zurückführen: Zum einen ist er in der Tradition der klassischen Bildungstheorie zu verorten, ohne dass er als solcher explizit benannt würde. In dieser Perspektive steht er in der Nähe zu Begriffen wie Bildsamkeit, Form, Kraft, Möglichkeit und Potentialität. Zum anderen befindet er sich in der Linie der empirischen Erziehungswissenschaft, die ihre Ursprünge zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat und dann wieder in den 1950er und 1960er Jahren an Aktualität gewann. Hier stehen Begriffe wie Anlage, Umwelt, Talent, Begabung und Disposition im Vordergrund. Von dieser gewissermaßen doppelten Diskursgeschichte ist die Realgeschichte der Begabungs- und Begabtenförderung zu unterscheiden, die ihren Niederschlag in bildungspolitischen und konkreten schulischen Maßnahmen findet. Im Folgenden werden zunächst diese Traditionslinien, die sich nicht immer scharf voneinander trennen lassen, in groben Zügen nachgezeichnet, um anschließend Grundelemente eines pädagogischen Begabungsbegriffs herauszuarbeiten.

Es wird sich zeigen, dass unter Berufung auf die empirischen Grundlagen des Begabungsbegriffs ganz unterschiedliche

Positionen mit teilweise gravierenden bildungspolitischen Konsequenzen gerechtfertigt werden.

Der Aufstieg der Begabten

Der Begriff der Begabung gewinnt in der einschlägigen Diskussion der Experten und der Öffentlichkeit erstmals um 1900 an Bedeutung, 1896 erscheint bereits eine der wichtigen theoretischen Studien – eine »Theorie der Begabung« von Richard Baerwald – und sie zeigt bereits im Untertitel, in welchem Zusammenhang der Begriff steht: Einerseits wird eine – empirische – »Psychologische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen« der Begabung angekündigt, andererseits – normorientiert – eine Analyse von »Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen«.

Der Begabungsbegriff beinhaltet also bereits hier mehrere Diskussionslinien, die sich durch das gesamte 20. Jahrhundert ziehen: anthropologische, pädagogische, gesellschaftliche sowie empirisch verfahrenende pädagogisch-psychologische: die anthropologische Diskussion über die Natur des Menschen, die pädagogische Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung, Bildsamkeit und Lernen des Kindes, die gesellschaftlichen Bemühungen um die besonderen Talente bei den Heranwachsenden sowie nicht zuletzt die diagnostische Arbeit der empirisch-pädagogischen Disziplinen. Sie sollen für die Schule und die Gesellschaft zeigen, wie die Fähigkeiten der Heranwachsenden zuverlässig gefunden und am besten gefördert werden können. Im Jahre 1916 erscheint der Sammelband »Der Aufstieg

der Begabten«, herausgegeben von Peter Petersen (heute noch bekannt durch den Jena-Plan und die gleichnamigen Schulen), in dem führende Reformpädagogen aus Theorie und Praxis sowie der bekannte Hamburger Psychologe William Stern sich dafür einsetzen, die »geistigen Rohstoffe« (Stern 1916, 105) und übrigen Fähigkeitspotentiale sowie die entsprechende Schulorganisation zu finden, um sie zu fördern. Und bereits hier sollen es nicht allein die intellektuellen Begabungen sein, die man fördern will. Nachdrücklich wird nämlich gesagt, dass es nicht darum gehen kann, »möglichst alle irgendwie Begabten auf die Hochschule zu bringen« (Petersen 1916, 3). Es gehe vielmehr darum, »die eigentliche Befähigung des Kindes« zu erkennen, und zwar »rechtzeitig« und es »für denjenigen Beruf zu bilden, für den es befähigt ist«. Denn: »Allüberall sind Tüchtige nötig, wahre Begabungen, wollen wir wirklich uns oben halten. Oder gar führen« (Petersen 1916, 5).

Empirisch arbeitende Pädagogen wie Ernst Meumann (1913) und Psychologen wie William Stern und dessen Schülerin Martha Muchow beschäftigen sich schon in dieser Anfangszeit nicht nur mit der individuellen Seite der Begabung, sondern mit der Frage, wie die Realisierung der Potentiale eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt in den Blick genommen werden kann. Sie weisen damit in eine Richtung, die heute von ganz anderer Seite, nämlich durch das systemische Denken, neue Impulse erhält (Ziegler/Stöger 2009).

In Deutschland wurden diese Ansätze im Zuge der heraufkommenden NS-Diktatur wieder verdrängt oder gar ideologisch verformt, und auch in den USA wurden sie kaum zur Kenntnis genommen. Dort wurde fortan eine primär durch Lewis Terman eingeschlagene Richtung der Psychologie verfolgt. Der Personbegriff, der noch für Stern (1923; 1924) zentral war, spielt bei Terman und der Psychologie seiner Tradition keine Rolle (Schmidt 1994, 6 ff.). Für Stern (1900) war die Frage, ob es sich bei der Psychologie um eine »subjektlose Psychologie« oder um »Subjektpsychologie« handle, dagegen ein zentraler Ausgangspunkt seiner Überlegungen.

Begabung und Schülersauslese

In den Arbeiten von William Stern und dem »Bund für Schulreform«, aber auch in den Schulabteilungen einzelner Städte wie Berlin, Hamburg oder Mannheim dominieren

zwischen 1916 und 1930 Fragen zu Begabung und Schülersauslese. Die damaligen Verfahren sind auch 100 Jahre später noch interessant, werden teilweise doch auch heute ähnliche Fragen diskutiert. Das erste große Projekt war die Auslese für die sogenannten Berliner Begabenschulen. Die Stadt Berlin hatte an Ostern 1917 sehr kurzfristig beschlossen, dass im Herbst 1917 mit dem Unterricht in Begabtenklassen begonnen werden sollte. Dazu wurden zehnstündige funktionspsychologische Tests eingesetzt, in denen die Schüler/innen nach Ausdrucksfähigkeit, Gedächtnis, Konzentration, Urteilsvermögen etc. untersucht wurden (Moede/Piorkowski/Wolf 1918, 91 ff.).

Die Kritik an den als einseitig eingestuften Testverfahren des Berliner Ausleseverfahrens führte in Hamburg zu einem mehrstufigen Aufnahmeverfahren. Dort ging es um die Einrichtung sogenannter Fremdsprachenklassen (F-Klassen) (Höper 1920; Peter/Stern 1922), und zwar für 14 Jungen- und acht Mädchenklassen zu je 45 Schüler/innen. Der Hamburger Lehrerrat hatte dazu gefordert: »Um jedes Kind seiner Art gemäß zu behandeln, zu beraten und zu beschulen, muss eine Erkenntnis seiner Eigenart (...) angestrebt werden. Hierzu sind alle verfügbaren Mittel der praktischen und wissenschaftlichen Jugendkunde heranzuziehen« (Peter/Stern 1922, VII). Aber selbst das differenziertere Hamburger Verfahren wurde bald wieder eingestellt. Äußerer Grund war die Einführung der verpflichtenden Grundschule, wobei sich die Aufmerksamkeit auf die Übergänge in das Gymnasium konzentrierte. Ein anderer Grund dürfte jedoch die Skepsis eines Großteils der Lehrerschaft gegenüber wissenschaftlichen Aufnahmeverfahren überhaupt gewesen sein. So äußert sich Stern: »Wir dürfen uns nicht verhehlen, dass in weiten Kreisen der praktischen Pädagogen ein Misstrauen gegen die Beteiligung der Psychologie an der Begabtauslese besteht; umso mehr müssen alle Übergriffe vermieden werden« (Peter/Stern 1922, VIII). Und ein dritter und nicht zu unterschätzender Grund war das sozialkonservative Interesse der oberen Mitteschichten, die den Weg ihrer Kinder nicht durch »objektive Gefahren« gefährdet sehen wollten (Bobertag 1934).

Dieser letzte Aspekt verdeutlicht die politische Sprengkraft, die der Begabungsbegriff durch seine kritischen Grundannahmen von Anfang an enthält: Er geht aus von der prinzipiellen Möglichkeit der Begabung eines jeden Individuums, unabhängig von dessen sozialer Herkunft. Er macht aufmerksam auf die Benachteiligung bestimmter sozialer

Schichten im Schulsystem und begünstigt schließlich den Versuch der Herstellung von (Chancen-)Gleichheit durch Begabungsförderung und Begabungspolitik.

Diese Motive kommen nach dem Zweiten Weltkrieg wieder auf, erstmals 1952 bei Heinrich Roth und weiter in den 1950er und 1960er Jahren, insbesondere aber 1968, als »Begabung und Lernen« erscheint, die Denkschrift aller egalitaristischen Bildungsreformer. Bevor ich auf die daraus resultierende und durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse gestärkte *umweltoptimistische* Variante des Begabungsbegriffs näher eingehe, bei der es vorrangig auf Anregung von außen und Förderung ankommt, soll zunächst die gegenteilige Tendenz kurz ausgeführt werden. Diese geht von der Annahme aus, dass Begabung wesentlich auf vererbte Anlagen zurückzuführen sei. Man spricht dabei – im Unterschied zum sogenannten dynamischen Begabungsbegriff – von einem statischen oder *naturoptimistischen* Begabungsbegriff.

Anlagetheorien und Ideologisierung des Begabungsbegriffs

Die Überzeugung, dass Begabungen vererbt und in den Anlagen von Menschen zu finden seien, ist nicht neu, sie ist bereits in Platons »Politeia« nachzulesen, in der Platon eine Seelenlehre entwickelt, die eine Präformiertheit der Lernmöglichkeiten des einzelnen Bürgers unterstellt und dementsprechend dessen Position in einem der drei den Staat tragenden Stände (Nähr-, Wehr- oder Lehrstand) ableitet. Letzterer ist bei Platon ausschließlich den Philosophen vorbehalten.

Die Überzeugung von einem genetischen Determinismus von Begabungen und damit der Legitimation für soziale Zuordnungen von Menschen durchzieht auch die Anfänge der amerikanischen Intelligenzforschung ausgehend von Francis Galton (1869). Sie kommt in der amerikanischen Einwanderungspolitik im Ersten Weltkrieg, in der Auslese für die Armee in den 1920er Jahren bis hin zur Diskussion um die Bell Curve nach 1990 (Herrnstein/Murray 1994) in wiederkehrenden antidemokratischen und ethnistischen Vorurteilen zum Ausdruck.

In Deutschland werden ebenso anlagentheoretische Standpunkte vertreten, und zwar etwa von dem Dresdner Stadtschulrat Wilhelm Hartnacke, der von den »Naturgrenzen

geistiger Bildung« (1930) spricht und bereits 1917 überzeugt ist, dass »die Kinder aus den unteren Schichten im großen Durchschnitt weniger die für die höhere Schulbildung erforderlichen geistigen Voraussetzungen mitbringen« (1917, 42). Hartnacke wird Kultusminister in Sachsen, wobei sich seine sozialdarwinistischen Auffassungen nahtlos in die nationalsozialistische Ideologie von »Auslese« und »Züchtung von Begabungen« einfügen. Der Begabungsbegriff wird in Deutschland zu einem integralen Bestandteil des Rassenkampfes und bekommt durch diese Instrumentalisierung eine Negativfärbung, die lange Nachwirkungen zeitigte.

Selbst in Kreisen der Reformpädagogik finden sich Vorstellungen einer genetischen Anlagendetermination. So heißt es bei einem der Gründer der deutschen Landerziehungsheime, Hermann Lietz, die Erziehung »kann (...) nie ersetzen, was Naturanlage dem Menschen versagt hat« (1910, 25). Der Erziehungsprozess wird im Sinne des Wachsenden als Entwicklung von Anlagen aufgefasst, die sich bei entsprechend vorbereiteter Umgebung dann als Begabungen zeigen. Selbst der Verfechter der Einheitsschule, Paul Oestreich, geht zeitweise davon aus, dass sich Berufsneigungen und -orientierungen aus Anlagen entwickeln und nicht etwa aus »Interesse« oder »Nachahmungssucht« entstehen (Oestreich 1923, 44 f.).

Der bildungs- und gesellschaftspolitische Rekurs auf den (hohen) Erblichkeitsfaktor der Begabung wird noch in den 1950er Jahren dazu benutzt, die Auslese im Bildungswesen und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems zu rechtfertigen (Müller 1956; Huth 1956/57). Auch die Frage nach der Herkunft empirisch feststellbarer gesellschaftlicher Ungleichheit fand dadurch eine Antwort. So diente die Begabungsdifferenzierung etwa zur Erklärung der Struktur der Arbeitswelt. Klaus Stöcker (1957) hat dies in den 1950er Jahren formuliert, als er davon sprach, dass die Maschine drei Menschentypen benötige: einen, der sie bedient, einen, der sie wartet und einen, der sie entwirft. Zwar sind derartige Äußerungen eher in den Bereich der vorwissenschaftlichen Alltagsmeinung abzuschieben. Aber auch der Versuch, die naturalistische Begabungshypothese empirisch abzusichern, wirkte oft so, als stecke ein bestimmtes Interesse dahinter. Wilhelm Hartnacke (1950) schloss beispielsweise aus der Beobachtung, dass die überwiegende Anzahl hochbegabter Kinder aus Akademikerfamilien und die Mehrzahl schwächer begabter Kinder aus Klein- und Arbeiterfamilien stammten, dass die väterliche

Berufstätigkeit einen hohen statistischen Wahrscheinlichkeitswert für den Schulerfolg anzeige.

Auch wenn es skeptisch stimmen muss, unterschiedliche Begabungen – im Sinne von Naturtatsachen – als Ursache für gesellschaftliche Ungleichheit zu nehmen, so hat zumindest ein Teil der wissenschaftlichen Pädagogik bis in die 50er und 60er Jahre hinein die Verteilung der Begabungen innerhalb der Bevölkerung als dreifach gegliederte wahrgenommen (vgl. Herrlitz/Wulf/Titze 1993, 162; Kemper 1990, 248).

Derartige Auffassungen ziehen sich bis heute durch die bildungspolitische Diskussion. Nicht selten werden die frühe Trennung der Schüler/innen nach der Grundschule und die Aufrechterhaltung verschiedener Schularten mit der Unterschiedlichkeit von Begabungen legitimiert. Dennoch gab es bereits seinerzeit Kritik am Begabungsbegriff »unserer Erbbiologen«, und zwar seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Flitner 1955, 137), vor allem aber auch aus Sicht der empirischen Pädagogik, und hier insbesondere von Heinrich Roth.

Umweltoptimismus und Dynamisierung: Begabung und Begaben

In Deutschland vollzog sich vor allem unter dem Einfluss Heinrich Roths der Wandel vom statistischen zum dynamischen Begabungsbegriff und die damit verbundene umwelt- und lerntheoretische Akzentuierung der Diskussion. 1952 fordert Roth in dem programmatischen Aufsatz »Begabung und Begaben« mit dem bezeichnenden Untertitel »Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung« (Roth 1952) ausdrücklich »einen pädagogischen Begabungsbegriff«. Im ersten Satz heißt es: »Es geht in dieser Untersuchung um die problematische Frage, inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erweckung von außen, Aufwecken« (ebd.). Explizit betont Roth: »Wir müssen Intelligenz und Begabung unterscheiden«. Während er Intelligenz als eine »Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber« beschreibt, wird Begabung prospektiv gesehen: Begabung als »Möglichkeit zu Endleistungen bestimmter Art und Höhe« – als potentielle Energie, als produktive Lernfähigkeit (Roth 1973, 129 ff.). Roth beschreitet mit seinem Denken den Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff. Dabei geht es weniger um die Fragen nach dem Begriff oder der Entstehung, also danach,

was Begabung sei und woher sie komme, als vielmehr zukunftsgerichtet um das Ziel der Begabung und deren Förderung. Davon ausgehend erhalten Lehr- und Lernprozesse eine zentrale Bedeutung. Roth fragt explizit danach, wie der Unterricht beschaffen sein muss, um Schüler/innen zu »begaben«.

Roth (1969) unternahm in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen einer empirisch und handlungstheoretisch zugleich argumentierenden integrativen pädagogischen Anthropologie einen Versuch, die Begabungsfrage pädagogisch im Sinne aktiver Handlungsmöglichkeiten zu wenden. Nach seiner Argumentation gilt es, sich gleichermaßen gegen falsch verstandene Vererbungstheorien wie gegen fehlinterpretierte Milieutheorien zu wehren und Lern- und Entwicklungsprozesse als Prozesse zu deuten, an denen »Erbe, Umwelt und das Ich (...) beteiligt« sind: »Es kommt nicht auf das Erbe und die Umwelt, sondern auch auf das Zusammenstimmen (die Korrelation) beider Größen an, auf die Einsicht einer ihrer selbst mächtigen Person in diese Zusammenhänge« (1966, 263). Roths Versuch zielt darauf, die statischen Begabungsbegriffe der Anlagen- und Milieutheorien in ein dynamisches Begabungsverständnis zu überführen, welches Begabung als »produktive Lernfähigkeit« interpretiert und die Entwicklung von Begabungen als einen pädagogischen Prozess des »Begabens« deutet. Gleichzeitig betont er den Anteil des lernenden Subjekts am pädagogischen Prozess. Sein pädagogisches Verständnis von Begabung und Begabungsentfaltung kommt in der Überzeugung zum Ausdruck, dass Begabung nicht als Eigenschaft, sondern als Prozess der Begabungsentfaltung zu beschreiben sei. Begabung erweise sich in der Entfaltung menschlicher Betätigungen, als Aufnehmen und Übernehmen von Aufgaben, als die Fähigkeit zu lernen und Erfahrungen zu machen. Im Endergebnis führt diese Auffassung zu einer Umkehrung der Einschätzung dessen, was psychologisch betrachtet unter Begabung zu verstehen ist: Nicht die Persönlichkeit entwickelt sich, sondern Menschen übernehmen Aufgaben, stellen sich Herausforderungen, zeigen sich leistungsbereit.

Dies schließt an die bildungstheoretischen Prämissen an, wonach Bildungs- und Begabungsprozesse vom Einzelnen ausgehen und von diesem aktiv und reflexiv kritisch gestaltet werden.

In dieser Perspektive treffen sich auch andere Erziehungswissenschaftler. So betont Theodor Ballauff: »Begabung

besagt nicht eine Ausstattung und ein Vermögen, das ein Mensch ein für allemal fix und fertig besitzt und mit dem er schalten und walten könnte, wie es ihm paßt, sondern eine Gabe, die ihm gewährt wird, wenn er sich mit Fleiß und Ausdauer einer Sache hingibt und sich um ihr Wesen, um ihr Sein bemüht« (1964, 20). Auch für Martin Wagenschein sind Begabungen in der Pädagogik weniger zu verstehen als angeborene Konstanten, sondern als »plastische Anlagen, erwartete Potenzen, die durch Schicksal und Erziehung ebenso »gestiftet« wie auch verödet werden können« (Wagenschein 1999, 78).

Auf dem Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff

Die Forderung von Heinrich Roth nach einem pädagogischen Begabungsbegriff ist bis heute nicht eingelöst, obwohl vor allem die Diskussionen um Hochbegabung und Hochbegabtenförderung seit den 1980er Jahren zu einem steigenden Interesse auf diesem Gebiet geführt haben. Mittlerweile gibt es nicht nur eine Vielfalt an Publikationen und eine stattliche Anzahl an allseits bekannten multifaktoriellen Begabungs- und Hochbegabungsmodellen (Tannenbaum 1983; Renzulli 1986; Mönks 1992; Heller 2000; Gagné 2004; Fischer 2004), sondern auch zahlreiche Modellschulen und -klassen und eine große Bandbreite an Möglichkeiten der Akzeleration und des Enrichment sowie sonstiger Maßnahmen zur Begabtenförderung. Wenn derzeit dennoch nach einem pädagogischen Begabungsbegriff und insbesondere und darüber hinaus nach einer pädagogischen Handlungstheorie gefragt wird, so deshalb, weil sowohl die bisher vorgelegten Modelle als auch die praktizierten Fördermaßnahmen merkwürdig eindimensional und vergleichsweise technokratisch erscheinen.

Experten wie Franz Weinert (2001, 28) haben auf derartige Verengungen schon seit längerem hingewiesen, ohne dass ihre Bedenken beachtet wurden: »Wir wissen in der Regel nicht, ob es vorgegebene Begabungsschwerpunkte, ob es spontane Neigungen oder ob es extrem provozierte Interessen sind, die den einen zum sprachlich-ästhetischen Ausdruck, die andere zum mathematischen Grübeln, den dritten zum naturwissenschaftlichen Experimentieren und eine vierte zur Welt der Technik hinzieht. Begabung, Motivation, die Erfahrung eigener Leistung und die damit verbundene Anerkennung durch andere, stehen in einer dynamischen Wechselwirkung, schaukeln sich gegenseitig auf, verstärken sich und führen mittelfristig zu

intelligenten Expertinnen. (...) Unter diesen Umständen wäre es entwicklungspsychologisch, bildungspolitisch und individualpädagogisch völlig verfehlt, sich bei der Begabungsförderung auf eine kleine, rigide definierte Gruppe von hochintelligenten Kindern mit einem bestimmten IQ zu beschränken.«

Unter Berufung auf internationale empirische Quellen kritisieren auch Ziegler und Stöger (2009, 7 ff.) neuerdings die Unzulänglichkeit der traditionellen Begabtenforschung sowie die Beschränktheit der herkömmlichen Förderpraxis. Sie argumentieren, dass die Einrichtung homogener Hochbegabtenklassen und -schulen, Enrichment, Akzeleration, Pullout-Programme, Wettbewerbs- und Stipendienkultur ausschließlich auf vermeintlich homogene Gruppen von als (hoch)begabt getesteten Schüler/innen zielen und weithin ihre Wirkung verfehlen (ebd., 9). Diese Negativbilanz führt das Autorenteam zu dem Vorschlag eines Paradigmenwechsels: weg von der an homogenen Gruppen und Individuen ausgerichteten Begabtenforschung, hin zu einer systemisch begründeten Begabungsforschung. Der Begabungsbegriff wird in dieser Perspektive nicht mehr analytisch in seine Einzelkomponenten zerlegt, wie das in der herkömmlichen psychologischen Begabtendiagnostik und -förderung der Fall war, sondern ist vielmehr als Teil eines Gesamtsystems zu betrachten. Begabungen entwickeln sich demnach in Interaktion und Interdependenz mit dem Umfeld eines Individuums, das selbst wiederum Teil des Systems ist. Systemtheoretisch kommt es beim Begabungsbegriff und der Begabtenförderung nicht auf den Menschen als Subjekt an, sondern der Ausgangspunkt liegt beim System. Die Perspektive konzentriert sich somit auf die Frage, wie die einzelnen Elemente des Systems (Schule, Familie, Freundesgruppen, Vereine, etc.) so interagieren, dass das System zur Förderung des Einzelnen beitragen kann sowie umgekehrt der Einzelne zur Funktionsweise des Systems beiträgt.

Aber beide Richtungen, sowohl die traditionelle Hochbegabtdiskussion als auch der systemische Ansatz, führen auf dem Weg zu einem pädagogischen Begabungsbegriff nur sehr bedingt weiter. Die Hochbegabtenforschung und die daraus abgeleitete Praxis haben sich einseitig auf Testungen gestützt und daraus für die ausgewählten Individuen und Gruppen entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet. Sie haben also die Heranwachsenden nur in einem Ausschnitt ihrer Persönlichkeit sowie auch nur einen Ausschnitt der Heranwachsenden überhaupt wahrgenommen.

Die soziologische Sichtweise der Systemtheorie vermag demgegenüber zwar zu einem gesellschaftskritischen Blick zu verhelfen, indem sie das Schulsystem als Teil des Gesellschaftssystems beschreibt und darin Lehrer und Schüler als Teile dieses Systems, in dem, wie Luhmann kritisiert, »Lernende als Trivialmaschinen behandelt werden« (Luhmann/Lenzen 2004, 35 ff.). Auch zeigt die Systemtheorie die Notwendigkeit auf, den Einzelnen im Kontext seiner Umwelt zu sehen. Gleichzeitig steht die systemtheoretische Herangehensweise einer bildungstheoretischen Sicht des Begabungsbegriffs jedoch diametral gegenüber. In der Systemtheorie sind weder Schüler noch Lehrer Subjekte des Systems, vielmehr ist das System das Subjekt und die Menschen sind darin einzelne Elemente neben anderen Elementen.

Aus pädagogischer Sicht steht dagegen der Einzelne als handelndes und verantwortliches Subjekt, das an seiner Bildung und Begabung selbst mitzubestimmen hat, im Vordergrund. Letzteres ist nur möglich, wenn entgegen aller Trivialisierung die Möglichkeit gegeben ist, dass Menschen – statt systemkonform eingebettet – aktiv, im Dialog mit anderen und in Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung und ihrem Umfeld ihre Potentiale im Sinne einer personalen Ausgestaltung des eigenen Lebens entfalten und gestalten. Das bedeutet für einen pädagogischen Begabungsbegriff eine Annäherung an den Bildungsbegriff und dessen unterstellte Voraussetzung, die Bildsamkeit. Während Bildung und Bildsamkeit generelle Begriffe sind, kann der Begabungsbegriff so gefasst werden, dass er die individuelle und konkrete Ausprägung der Bildsamkeit und Bildung beim einzelnen Menschen bezeichnet.

Ein pädagogischer Begabungsbegriff hat folglich, ebenso wie der Bildungsbegriff, von den Potentialen als Möglichkeiten des einzelnen Subjekts auszugehen, die im Laufe der Kindheit und Schulzeit und dann im weiteren Leben Wirklichkeit werden sollen. Auf der individuellen Ebene ist Begabung somit als »eine Aufgabe zu verstehen, die jeder von uns auf seine und nur seine Art zu bestehen hat« (Schweidler 1994, 21). Bildungspolitisch ergibt sich daraus die Notwendigkeit, es den Heranwachsenden durch entsprechende schulische und außerschulische Angebote und Anforderungen auch zu ermöglichen, ihre Potentiale zu verwirklichen. Gleichzeitig verweist der Begabungsbegriff aber auch kritisch auf die ungleichen gesellschaftlichen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und fordert Bildungsgerechtigkeit täglich

neu und zwar für jedes Kind – gleich welcher Herkunft – ein (vgl. Brinkmann 2008). Solange diese Bildungsgerechtigkeit nicht realisiert ist, eignet sich der pädagogische Begabungsbegriff durchaus auch als politischer Kampfbegriff.

Die Autorin:

Prof. Dr. Gabriele Weigand ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Rahmen ihres Arbeitsschwerpunktes Begabungsforschung und Begabungsförderung war sie für das europäische Weiterbildungsprojekt eVOCATION verantwortlich, ist Mitglied im »International Panel of Experts for Gifted Education« (IPEGE) und hat an der PH Karlsruhe den Master-Studiengang »Integrative Begabungs- und Begabtenförderung« initiiert. Internet: www.ph-karlsruhe.de/cms/index.php?id=weigand

Literatur

- Baerwald, R. (1896):** Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig: Reisland.
- Ballauff, T. (1964):** Schule der Zukunft, §15. Bochum: Kamp.
- Bobertag, O. (1934):** Schülersauslese. Kritik und Erfolge. Berlin: Bergdruck.
- Brinkmann, J. W. (2008):** Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Fischer, C. (2004):** Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung. In: C. Fischer/F. J. Mönks/E. Grindel: Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. Münster: LIT-Verlag, S. 83–95.
- Flitner, W. (1955):** Die Schulfrage in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 133–148.
- Gagné, F. (2004):** Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. In: High Ability Studies 15, S. 119–147.
- Galton, F. (1869/1999),** Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences. Bristol: Thoemmes press.
- Hartnacke, W. (1917):** Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18, S. 40–44.

- Hartnacke, W. (1930):** Naturgrenzen geistiger Bildung: Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hartnacke, W. (1950):** Geistige Begabung, Aufstieg und Sozialgefüge. Gegen eine Verstümmelung der höheren Schulen. Soest: Westfälische Verlagsbuchhandlung Mocker & Jahn.
- Heller, K. (2000):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, W. (1993):** Deutsche Schulggeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Herrnstein, R./Murray, C. (1994):** The bell curve: Intelligence and class structure in American life. New York: The Free Press.
- Höper, W. (1920):** Ergebnisse von Schülerauslesen in Hamburg. In: Pädagogische Reform 45, S. 25–27.
- Huth, A. (1956/57):** Begabungsstruktur und Wirtschaftsstruktur. In: Psychologie und Praxis 1, S. 113–117.
- Kemper, H. (1990):** Schule und bürgerliche Gesellschaft: zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil 2. Politisierung der Erziehung und Pädagogisierung der Schule. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Lietz, H. (1910):** Ziele, Mittel und Grenzen der Erziehung. In: D.L.E.H. Leipzig, S. 23–29.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.) (2004):** Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meumann (1913):** Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 433–440.
- Moede, W./Piorkowski, C./Wolff, G. (1918):** Die Berliner Begabenschulen. Ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Mönks, F. J. (1992):** Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In Hany, E.-A./Nickel, H. (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen. Bern: Huber, S. 17–22.
- Müller, K. V. (1956):** Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Oestreich, P. (1923):** Die elastische Einheitsschule mit innerer Differenzierung. In: Die Lebensschule. Hrsg. v. Hilker, F. Heft 4 der Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer. Berlin, S. 29–63.
- Peter, R./Stern, W. (1922):** Die Auslese befähigter Schüler in Hamburg. Beiheft 18 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig.
- Petersen, P. (1916):** Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.
- Prenzel, A. (2006):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Renzulli, J. S. (1986):** The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 53–92.
- Roth, H. (1952):** Begabung und Begaben. In: Die Sammlung 7, S. 395–407. Wiederabdruck in: Ballauff, T./Hettwer, H. (Hrsg.) (1967): Begabungsförderung und Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 18–36.
- Roth, H. (Hrsg.) (1966/1971):** Pädagogische Anthropologie. Band 1. Bildsamkeit und Bestimmung. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968):** Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1969):** Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 2. München: Ehrenwirth, S. 15–62.
- Roth, H. (1973):** Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 14. Auflage. Hannover: Schroedel.
- Schmidt, W. (1994):** William Stern (1871–1938) und Lewis Terman (1877–1956). Deutsche und amerikanische Intelligenz- und Begabungsforschung im Lichte ihrer andersartigen politischen und ideologischen Voraussetzungen. In: Psychologie und Geschichte 6, Heft 1/2, S. 3–26.
- Schweidler, W. (1994):** Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg: Karl Alber.
- Stern, W. (1916):** Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 105–120.
- Stern, W. (1923, 1924):** Person und Sache, 3 Bände. Leipzig: Barth.
- Stöcker, K. (1957):** Volkseigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung. München: Ehrenwirth.
- Tannenbaum, A. J. (1983):** Gifted Children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.
- Wagenschein, M. (1999):** Verstehen lehren: genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001):** Begabung und Lernen. Voraussetzung von Leistungsexzellenz. In: journal für begabtenförderung 1, S. 26–31.
- Ziegler, A./Stöger, H. (2009):** Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: journal für begabtenförderung 2, S. 4–31.

Impressum

Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

Karg-Heft 3, Dezember 2011:

Werte schulischer Begabtenförderung:
Begabungsbegriff und Werteorientierung

Herausgegeben von

Armin Hackl, Kuratorium Karg-Stiftung

Dr. Olaf Steenbuck, Karg-Stiftung, Ressort Schule und Wissenschaft

Prof. Dr. Gabriele Weigand, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Konzept und Redaktion des Karg-Heftes

Claudia Pauly, Ressort Schule und Wissenschaft

Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Sabine Wedemeyer, Ressort Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Photographien

Sabine Wedemeyer

Kartenausschnitt Titelbild: © Falk Verlag,
D-73760 Ostfildern

Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, www.plexgroup.com

Druck

Druckhaus Berlin-Mitte GmbH

1. Auflage, Dezember 2011

Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung

Lyoner Straße 15

60528 Frankfurt

Tel. (069) 665 62 - 113

Fax (069) 665 62 - 119

dialog@karg-stiftung.de

www.karg-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über www.karg-stiftung.de.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Genehmigung.